DOCUMENT RESUME

ED 225 394 FL 013 443

AUTHOR Aubert, Jean-Phillipe
TITLE Du laboratoire surveille a l'approche modulaire: Contrainte ou autonomie? (From the Supervised Laboratory to the Modular Approach: Constraint or Autonomy?)
PUB DATE 80
NOTE 14p.; Paper presented at the Concordia Colloquium on Language Laboratories (Montreal, Quebec, July 6-8, 1981).
AVAILABLE FROM Concordia Colloquium on Language Labs, Concordia University, 1455 de Maisonneuve West, Montreal, Quebec H3G-1M8, Canada ($15.00 for entire journal).
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Descriptive (141) -- Speeches/Conference Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT SPEAQ Journal; v4 n3-4 p61-73 1980

EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *College Second Language Programs; Higher Education; *Independent Study; *Language Laboratories; *Learning Modules; *Second Language Instruction; Student Interests; *Teacher Role; Teaching Methods

ABSTRACT

The experience of the second language team at the "Centre de Langue Francaise" (CLF) at McGill University (Montreal) is reported. The emphasis placed on designing courses and laboratory experiences in response to student needs is reviewed from the late 1960's until the present. Some of the factors that were operative in curriculum change were the elimination of the language requirement, the situation of the French language in Quebec, and the arrival of immigrants needing to learn French and English. However, it is noted that beyond these factors, the more important motive for change was the need to facilitate self-directed learning and to respond to students' real needs. With regard to the courses themselves, the choice of courses was enlarged and a variety of resources were put at the disposal of the students. Because of budgetary restrictions, the laboratory is not supervised, even on the elementary level. On intermediate and advanced levels, modular courses and laboratory experiences have been implemented. In conclusion, a description is provided of these courses as well as the more recent courses in English as a second language and the way the CLF administers the program. (AMH)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED225394

SPEAQ JOURNAL
Vol. 4, Nos. 3-4
1980

Du laboratoire surveillé à l'approche modulaire: Contrainte ou autonomie?

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY Jean-Phillipe Aubert

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
Minor changes have been made to improve reproduction quality.

Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official NIE position or policy.

JEAN-PHILLIPE AUBERT
Université McGill

FL013443

Le titre de cet atelier se termine par un point d'interrogation et pose une question de méthode. Mon intention n'est pas d'y donner une réponse en noir sur blanc. Toute le monde est d'ailleurs, en principe, *pour* l'autonomie et *contre* l'autoritarisme! Mais dans la pratique de l'enseignement, les choses ne sont pas si simples. Ce que j'espère apporter ici, c'est le témoignage d'une expérience concrète, la mienne d'abord et celle d'une équipe, le Centre de Langue Française (ou: CLF), dans l'emploi du laboratoire de langues.

Je décrirai brièvement la situation du français langue seconde (l.s.) à la fin des années soixante à l'université McGill et la raison d'être du CLF. Je m'efforcerai d'examiner ce qui a changé dans le «paysage» entre temps. Notre clientèle s'est transformée considérablement, de même que ses besoins et ce que nous en percevions. Ce mot *besoins*, plus spécifiquement, les *besoins langagiers*, voilà une notion nouvelle au début des années soixante-dix. C'est qu'en même temps, la didactique traditionnelle des langues secondes est profondément remise en question, la linguistique appliquée propose aux enseignants de nouvelles théories dont l'application en milieu institutionnel n'est pas aisée: adéquation aux besoins, approche communicative, apprentissage auto-dirigé, approche modulaire... Je montrerai comment nous avons essayé d'intégrer ce renouvellement dans notre pratique pédagogique du laboratoire de langues.

* * *

Vers 1968, donc, au Département de langue et de littérature françaises de l'université McGill, une partie numériquement impor-

tante de la clientèle était constituée d'étudiants qui subissaient ce qu'on appelait alors les *Language Requirements in French*. C'est dire que plusieurs d'entre eux étudiaient le français sans grand enthousiasme, forcés par un règlement. En outre, les professeurs de ce Département s'intéressaient presque tous d'abord à la littérature et l'enseignement du français l.s. était considéré, par la plupart, comme une corvée. Les cours offerts à ce titre étaient très peu diversifiés et avaient, à tort ou à raison, la réputation d'être assez médiocres.

Au même moment, un certain nombre d'étudiants, du Québec ou provenant d'autres provinces et d'autres pays du monde, exprimaient leur intérêt pour le français. Ils revendiquaient en quelque sorte des cours efficaces qui leur permettraient vraiment de comprendre, de parler, de *fonctionner* en français. Quelques instructeurs, qui commençaient à s'intéresser à la l.s. et qui avaient déjà un bon bagage d'expériences en la matière, se sont organisés, ont consulté le Département de linguistique. Celui-ci, pour résumer en deux mots une longue histoire, a produit un rapport dont la recommandation était formelle: pour répondre aux *besoins réels* des étudiants, il est dans l'intérêt de l'université de constituer une unité particulière, chargée spécifiquement du français l.s., formée de professeurs ayant démontré leur intérêt et leur expérience dans ce domaine. C'est ainsi que le CLF a été créé en 1970.

Le laboratoire de langues fonctionnait alors déjà à McGill depuis assez longtemps et rendait certainement des services. Je ne suis pas à même de formuler une évaluation de son efficacité. Je me souviens toutefois d'un cours très général que j'ai enseigné en 1968, ma première année à McGill (comme *Teaching Assistant*), où les étudiants faisaient des exercices structuraux de grammaire au laboratoire, tous ensemble et en donnant en chœur des réponses aux questions posées de la console. Évidemment, aujourd'hui, cette façon de procéder ne paraît pas répondre aux exigences d'individualisation, de souplesse et d'autonomie qui s'imposent.

À l'époque déjà, cependant, on écoutait certaines demandes des étudiants. Le professeur Barbara Sheppard, qui est aujourd'hui directrice du CLF, avait conçu et produit un cours intensif destiné aux débutants, qui innovait de bien des manières en s'efforçant de répondre aux besoins des étudiants.

Ce concept des besoins langagiers exige ici une précision. René Richterich, parmi d'autres, s'est appliqué à analyser, ou du moins à *identifier* ces besoins, dès 1972, dans un volume publié à Strasbourg par le Conseil de l'Europe. Il y est revenu dans diverses publications en 1973, 75, 77. Puis en 1979, dans *Le Français dans le Monde*, Richterich intitule un article, *Antidéfinition des besoins langagiers comme pratique pédagogique*, où il concède que "la notion de besoins... n'a pas fourni... les moyens de changement qu'on espérait d'elle." En effet, cette notion est infiniment plus complexe qu'il n'y paraissait d'abord, implique d'innombrables paramètres variables. Richterich montre aussi qu'elle cache des pièges, idéologiques et méthodologiques, qui empêchent précisément le renouvellement pédagogique recherché.

Cela dit, la volonté de répondre aux «besoins réels» des apprenants reste capitale. Dans la pratique concrète, pour en revenir au cours pour débutants dont je parlais à l'instant, nous sommes partis d'une méthode audio-linguale qu'on croyait alors strictement scientifique. Son inspiration était le livre de Robert Politzer: *Teaching French – An Introduction to Applied Linguistics* qui date des années soixante. Cette méthode se servait efficacement du laboratoire de langues pour donner aux débutants les bases linguistiques minimales qui leur permettent de communiquer, en suivant une progression morpho-syntaxique qu'on estimait rigoureuse. Mais simultanément, Barbara Sheppard, percevant qu'une dimension manquait à cette approche, l'a améliorée en écrivant une série de dialogues centrés directement sur la vie concrète des étudiants; les thèmes et le vocabulaire se voulaient en relation avec les intérêts d'un étudiant étranger arrivé à Montréal. Les exercices qui s'y rapportent visent non seulement à renforcer les structures acquises mais aussi, en posant des questions ouvertes, à donner à l'apprenant l'occasion de s'exprimer.

Au même moment, les conditions changeaient autour de nous avec les années soixante-dix. Nos étudiants d'abord: avec l'abandon des «language requirements», leur attitude tend à s'améliorer devant l'apprentissage d'une langue seconde, notamment le français. La société québécoise se transforme, la pression pour que les jeunes anglophones deviennent capables de fonctionner en français augmente: ce n'est plus à cause d'un règlement bureaucratique, c'est un besoin social qui est resserti par les individus. Statistiquement, cela se traduit

par une augmentation spectaculaire de notre clientèle, non seulement chez les étudiants venant du Québec mais aussi du côté des étrangers: de quelques centaines d'inscrits en 1970, notre population croît régulièrement et en septembre 1980, un millier de personnes étaient inscrites à nos cours de français l.s.. (Je parle ici des étudiants régulièrement inscrits à McGill, y poursuivant des études en vue d'un diplôme, à l'exclusion de l'Éducation permanente, des Cours de français au personnel ou de l'École française d'eté.)

Ce changement d'attitude va beaucoup plus loin dans ses causes que la transformation du climat socio-politique au Québec. Avant même 1968, un vent nouveau souffle sur l'éducation dans le monde entier: les apprenants veulent se prendre en charge, ils n'acceptent plus un savoir imposé d'en haut, autoritairement. Depuis longtemps, A.S. Neil, de l'école de Summerhill, avait contesté les écoles traditionnelles, revendiqué l'autonomie de l'apprentissage à tous les niveaux et démontré, par le mouvement des «écoles libres», qu'enseignants et apprenants pouvaient ensemble trouver une voie vers une éducation individualisée.

Les langues secondes n'allaient pas échapper à ce mouvement, comme le note Robert Papen dans le *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée* (ACLA), 1980, dans un article intitulé: *L'individualisation de l'enseignement des langues secondes: 10 ans d'expérience américaine*. Toute une littérature paraît sur ce thème dès 1970, en Amérique aussi bien qu'en Europe. Pour en résumer la problématique, Robert Papen cite un texte de Renée Disick, 1975, définissant l'individualisation comme une approche pédagogique qui permet à l'apprenant de faire des *choix* dans les 4 domaines suivants:

1. le choix des objectifs
2. le choix du rythme d'apprentissage
3. le choix de la méthode de l'apprentissage
4. le choix du contenu de l'apprentissage.

Ces 4 libertés définiraient donc un cours *totalement* individualisé. Papen conclut son bilan par une analyse critique pertinente en remarquant (comme Richterich l'avait fait à propos des besoins) que «le mot *individualisation* en enseignement des langues a souvent été mal interprété»; il montre que son application est beaucoup moins

aisée qu'on ne l'avait cru, pour nombre de raisons qu'il expose. En définitive et dans les faits, ce n'est que dans le rythme d'apprentissage, le «self-pacing», que l'étudiant a un véritable choix.

Du côté européen, c'est peut-être un article d'Henri Holec, paru dans les *Mélanges pédagogiques* du CRAPEL, Université de Nancy (1979), qui pose le mieux le problème. Intitulé: *Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé*, il insiste entre autres sur *un* aspect du renouvellement pédagogique. Devant «l'extrême complexité des situations pédagogiques ... (la) disparité des conditions d'apprentissage», il souligne que le garant de la réussite, c'est l'autonomisation de l'apprenant, c'est à dire que la tâche essentielle est d' «apprendre à l'apprenant à apprendre»; tâche qui n'est nullement simple, qui implique «une évolution d'ordre psychologique, un *déconditionnement* progressif de l'apprenant» (et aussi de l'enseignant, suggère-t-il plus loin).

* * *

Justement, les enseignants, au Centre de langue française de McGill, que faisaient-ils pendant ce temps? Comme tout le monde, nous nous posions des tas de questions: comment s'adapter à cette situation nouvelle, comment renouveler nos cours et porter leur efficacité au maximum? Que retenir de ces méthodes nouvelles qui remettaient tout en question? D'autre part, il est toujours risqué de bousculer les habitudes dans une vieille université plutôt traditionaliste, où des coordonnées techniques (par exemple, les cours comportent 3 heures d'enseignement par semaine) nous sont imposées. Nos étudiants, par ailleurs, quelle que soit en général leur bonne volonté, n'ont pas toujours la motivation exemplaire qu'exigent les innovations pédagogiques d'avant-garde. Pratiquement, tous s'inscrivent à nos cours sans que la langue seconde fasse directement partie de leur programme d'études universitaires; ils étudient le français par surcroît. On a vu que «l'identification des besoins» chez et par les apprenants est une chose fort complexe.

Bref, pour innover, nous avons dû opérer très prudemment, ne serait-ce que pour ne pas trop bousculer notre *propre* équipe d'enseignants! Ce n'est jamais agréable ni facile de faire table rase ou de se remettre soi-même en question.

Cependant, au fur et à mesure que le Centre s'agrandissait, que notre perception des différences parmi les besoins des étudiants se

précisait, nous avons tenté d'élargir le choix de cours qui s'offrait à eux. De 4 cours au départ, en 1970, nous sommes passés aujourd'hui à plus de 10, correspondant non seulement à des *niveaux* différents mais aussi à des besoins spécifiques: rattrapage de grammaire, concentration sur une thématique médicale, entraînement à la compréhension aurale, etc. Comme l'écrit Gisèle Painchaud dans un article intitulé *L'apprentissage auto-dirigé: réalités et perspectives* (*Bulletin de l'ACLA*, 1980), «il importe avant tout que l'apprenant parvienne à identifier les activités qui lui sont le plus profitables... [qu'il ait] la possibilité de choisir». Nous nous sommes donc efforcés de mettre à la disposition de notre population une gamme de plus en plus vaste de ressources. Même si les choix restent forcément limités, il est très important que le menu soit «à la carte» et non pas imposé monolithiquement.

Et le laboratoire de langues? Précisément, c'est là un outil qui se prête à un travail semi-autonome. Par sa nature même, s'il est équipé convenablement, le labo permet à l'étudiant de travailler seul, de se perfectionner ou, le cas échéant, de choisir telle ou telle activité. Chacune des cassettes qui sont à sa disposition constitue un module, c'est-à-dire une unité indépendante d'apprentissage, que l'apprenant peut choisir d'exploiter à sa guise, à l'heure qui lui convient, en suivant son propre rythme. Par exemple, au niveau débutants, les étudiants (pour la plupart) ne tardent pas à comprendre que le labo leur donne l'occasion de renforcer efficacement la pratique des structures morpho-syntaxiques qu'ils viennent d'acquérir. Dans la mesure où l'instructeur sait se servir du laboratoire et en inculquer une pédagogie à ses étudiants, ceux-ci le fréquentent assidument, librement, aux heures qui les arrangent. Certains, un petit nombre, pour des raisons qui leur appartiennent, n'aiment pas cette machine; il y a comme un «syndrome» du laboratoire de langues chez certains, qu'on peut expliquer, qu'on pourrait «soigner», mais ce n'est pas mon propos de traiter ce sujet maintenant.

Disons que j'ai vu, année après année, un nombre considérable d'étudiants tirant un profit incalculable d'une pratique intense et répétée du laboratoire, à divers niveaux: phonétique, compréhension, compétence linguistique, exposition à des dialogues. Admettons que ce n'est pas suffisant, que jusqu'ici la dimension communicative n'y trouve pas suffisamment son compte, du moins pas encore.

* * *

Je voudrais ajouter ici, toujours au chapitre du niveau débutant, une remarque sur le laboratoire dit *surveillé*. S'il signifie «présence autoritaire de l'instructeur à la console,» la *surveillance* s'assimilant à un espionnage qui pourchasse les erreurs et contrôle les progrès, il est bien évident que cette conception est à rejeter totalement, à laisser dans la grande noirceur du passé! Or je conçois tout autrement le laboratoire «surveillé» (que je préférerais appeler «accompagné»): l'instructeur y a une présence positive, encourageante: il est une personne-ressource disponible, qui ne substitue pas sa responsabilité à celle de l'apprenant pour lui dicter sa tâche mais qui l'assiste, dans une entreprise de responsabilité commune (ce qui exclut le piège du «laissez-faire»).

À cause de coupures budgétaires, nos étudiants débutants vont la plupart du temps seuls au laboratoire de langues depuis quelques années et je le regrette. Je ne vois aucune contradiction entre un laboratoire surveillé où l'enseignant est *présent*, au sens fort du terme, et une approche modulaire respectueuse de l'autonomie de tous. Cette autonomie, bien comprise, implique une contrainte que l'étudiant intègre à son apprentissage.

* * *

Quittant le niveau débutant-élémentaire, j'en reviens au Centre de Langue Française proprement dit, plus précisément aux étudiants qui ont déjà une ou deux années de français derrière eux et trouvent que 3 heures hebdomadaires de classe sont insuffisantes pour renforcer et développer leurs acquisitions. Devant cette demande, une équipe de professeurs du CLF a créé et produit une série de rubans pour les aider à se servir du laboratoire, librement et facultativement, en vue de compléter le programme par eux-mêmes. Le contenu et le style de l'apprentissage, là aussi, sont choisis par les instructeurs. Cette série comprend, assez traditionnellement, des exercices structuraux sur la grammaire révisée en classe, des dialogues et une dictée d'intégration. Ce que je voudrais surtout souligner, c'est comment le laboratoire se prête ici à une approche partiellement modulaire de l'enseignement: le temps passé au laboratoire par l'apprenant représente une forme d'individualisation de l'apprentissage. Sortant d'une classe où 25 à 30 étudiants se partagent le temps limité d'une leçon, chacun a l'occasion de renforcer, à son propre rythme, tel ou tel aspect de con cours et c'est à lui d'assumer à son gré cette responsabilité.

Au niveau intermédiaire, les étudiants motivés qui en éprouvent le besoin peuvent profiter, au laboratoire, d'exercices de révision grammaticale. Mais à ce niveau, ils expriment surtout le désir d'être exposés à un français réel, en particulier à la langue de la conversation et aussi à celle du Québec. En plus d'activités fournies par le cours à cette fin, le laboratoire leur offre un certain nombre de documents authentiques ou semi-authentiques, que nous avons empruntés à la série *Les Ecoutes* (produite à l'Université d'York et publiée par Prentice-Hall). Le travail fait en classe et l'exposition au matériel enregistré sont étroitement intégrés: un dialogue en langue très familière, une interview faisant appel à un lexique assez recherché, un passage proche du «joual», par exemple, requièrent une préparation par le professeur. Ensuite, au laboratoire l'étudiant peut aller entendre et ré-entendre la cassette aussi souvent qu'il en aura besoin; il peut encore consulter son instructeur si la compréhension lui pose trop de problèmes, ce qui conduira souvent la classe à une discussion vivante parce qu'elle part d'une situation réelle reflétée par l'enregistrement du laboratoire. Un quiz permet pour finir de mesurer le profit tiré par chacun et d'évaluer son niveau de compréhension aurale.

Je pense que voilà une formule très souple qui fait bon usage du laboratoire: elle répond à un besoin exprimé par les étudiants; elle leur permet d'observer, comme en direct, des échantillons d'accents, de voix et de niveaux de langues, qui aiguisent leur compétence de compréhension et leur fournissent même, s'ils le désirent, des modèles à imiter. Enfin, comme aux autres niveaux déjà décrits, l'approche modulaire place l'apprenant en situation de semi-autonomie, l'obligeant au moins en partie à prendre en charge son propre apprentissage.

* * *

J'ai mentionné tout à l'heure un cours semi-modulaire de rattrapage grammatical; il est destiné à aider ceux dont la compétence orale (compréhension et expression) est assez bonne mais qui trébuchent sur les structures fondamentales de la grammaire. Ce cours, conçu par ma collègue Hélène Mignault et réalisé collectivement par tous les professeurs du Centre, consiste en dix modules, soit en dix unités d'apprentissages, suivant une approche notionnelle c'est-à-dire orientée vers le sens plutôt que vers la forme. Je ne m'étendrai pas sur ce cours car le laboratoire n'y joue pas un rôle central. Cependant,

plusieurs de ces modules font appel à la mémoire, à la formation d'habitudes qui gagneront à être renforcées de façon quasi automatique; chacune de ces unités-là comporte alors des exercices oraux enregistrés au laboratoire qui font partie intégrante de l'apprentissage.

* * *

Depuis 3 ans, le Centre de Langue Française est devenu le *Centre d'Anglais et de Français*, ce qui veut dire que, sous la même direction administrative et pédagogique, notre Centre dispense également des cours d'anglais langue seconde. Je voudrais résumer ici sommairement certaines réalisations intéressantes faites par des collègues qui travaillent sous le même toit.

Le Centre offre trois modules d'anglais, en complément aux cours réguliers, qui permettent aux étudiants de parfaire tout seuls leur apprentissage. Disons d'emblée que la clientèle des cours d'anglais l.s. à McGill doit avoir déjà fait la preuve qu'elle peut fonctionner en anglais dans cette université; elle vient chez nous pour se perfectionner.

Le premier module, œuvre d'Ethel Peacock et de Ken Umland, s'intitule: *Pronunciation*. Munis d'un texte théorique, les apprenants sont soumis à un pré-test diagnostique à partir duquel ils travaillent sur leurs points faibles: exercices de discrimination phonétique, de production des sons, des phonèmes, de mots, de phrases. Une personne-ressource est disponible mais le travail est entièrement auto-dirigé et s'effectue pour sa plus large part au laboratoire.

Il en va de même du module intitulé: *Spelling*, signé Robert McCue, qui est censé résoudre tous les problèmes de l'orthographe anglaise et met le laboratoire à contribution pour de nombreuses dictées. Notons l'énorme travail que représente pour ses instructeurs la rédaction et la production de tels cours modulaires. Mais ils ont l'avantage de marcher pratiquement tout seuls une fois qu'ils sont sur les rails.

Enfin le module *Reading and listening comprehension* dont l'auteur est Jill Jones, vise d'abord à rendre les apprenants capables de suivre des cours en anglais à l'Université McGill. Là aussi, le principe est le même, diagnostiquer les besoins, fournir tout un corpus de documents enregistrés de type cours universitaires, allant du simple au complexe, avec des exercices et des tests appropriés.

C'est à un besoin plus complexe, moins facile à définir, que veut répondre le dernier-né de nos cours semi-modulaires: le *Cours de compréhension et d'expression orale*. Ce cours a fait ici l'objet d'un atelier par ma collègue Marie-Noëlle Legoux qui en a coordonné la réalisation. Je ne vais donc pas y revenir sinon pour donner quelques précisions sur la confection des deux derniers modules que j'ai produits en collaboration avec Barbara Sheppard et Jean Fletcher.

Ces deux unités, préparées organiquement par celles qui les précèdent, exposent les étudiants à un nombre considérable de documents authentiques. L'importance de documents authentiques dans l'élaboration d'un programme d'apprentissage de langue seconde est de plus en plus affirmée, surtout dans la perspective d'un enseignement qui se veut autonome. Les textes ou documents *non*-authentiques, filtrés, normalisés, «gomment un aspect essentiel de la communication... toutes les hésitations, ratures, les répétitions, lapsus propres au discours oral spontané... or l'apprentissage doit les prendre en compte», comme le dit un article des *Mélanges Pédagogiques* du CRAPEL, Nancy, 1979, intitulé: *Didactique et authentique: du document à la pédagogie*, dont les auteurs sont: D. Abé, F.M. Carton, M. Cembalo, et O. Regent.

En effet, ayant accès à un vaste matériel linguistique, à la variété du discours oral brut, l'apprenant est à même de choisir ce qui l'intéresse; il est mis au défi de décoder la langue parlée réelle et il faut «qu'il suive son cheminement personnel d'apprentissage, car la découverte des divers sous-codes de la langue-cible ne se réalise que d'une manière individuelle», pour citer un autre article: *L'exploitation des documents authentiques* de Lise Duquette-Perrier, *Bulletin de l'ACLA*, 1980.

Bien entendu, l'apprenant n'est pas laissé à lui-même pour faire cette découverte. Tout au long des modules, nous lui suggérons des stratégies pour qu'il détecte les facteurs socio-culturels significatifs, les particularités d'accent, de prononciation, de niveau de langues, les ratages, les enchaînements, les phatiques qui ponctuent l'expression orale spontanée, bref pour qu'il en vienne, de lui-même, à dépasser la compréhension fragmentée partant des mots et des phrases, afin de «cerner la signification globale du discours» (je cite encore ici Lise Duquette-Perrier dans le même article).

Concrètement, pour réaliser ces deux modules, il s'agit d'abord de réunir un corpus: enregistrer plus de soixante documents, en direct, à la radio, à la télévision, des conversations téléphoniques, des interviews, des communications, des débats, des «lignes ouvertes», des chansons, des reportages sportifs ou culturels, en suivant une progression du simple au complexe c'est-à-dire allant ici du discours le plus neutre, le plus soutenu, au plus émotif, au plus spontané. Nous avons aussi établi une progression pédagogique dans *l'ordre des tâches* à accomplir à partir des textes.

Notre choix de documents a privilégié la variété québécoise de la langue française à tous les niveaux du discours parlé, pour un peu plus de la moitié des textes. La dimension socio-culturelle de Montréal notamment y est donc très présente; mais nous avons aussi utilisé de nombreuses voix représentant diverses régions de France, l'Acadie, la Suisse, l'Afrique, Haïti.

* * *

Je viens de vous décrire une situation concrète, celle d'un département universitaire, que je ne prétends pas faire passer pour exemplaire. Il est certain que l'autonomie idéale de l'apprentissage de la langue seconde n'y est pas réalisée. Dans le système compétitif qui est le nôtre, la part de la contrainte externe (je pense aux examens, aux notes, au système des crédits) reste considérable. Au laboratoire, une part du travail reste en partie tributaire d'une méthode que certains contestent. Ainsi, mon collègue Jacques Rebuffot, dans un article publié dans le dernier numéro du *McGill Journal of Education*, exprime son scepticisme quant à l'utilité du laboratoire de langues aujourd'hui, l'estimant lié à la méthode audio-linguale, coupé de la réalité orale, trop exclusivement centré sur l'apprentissage de la compétence linguistique.

Je lui répondrai en citant un autre collègue de McGill, Michel Paradis, qui disait l'an passé au Colloque de l'ACLA: «il n'y a pas *une* meilleure méthode mais *des* méthodes, préférables selon l'âge, les objectifs, le style cognitif et le type de motivation». Par conséquent, le laboratoire est un outil parmi d'autres, susceptible d'usages multiples. De même, la méthode audio-linguale gagne à être utilisée conjointement avec d'autres stratégies d'apprentissage.

Pour en venir au thème de ce Colloque, «la renaissance du laboratoire de langues», thème qui contredit certainement le scepticis-

me de mon collègue Rebuffot, je crois pouvoir dire que le Centre d'Anglais et de Français a démontré qu'une telle renaissance est possible, que des voies nouvelles sont explorées qui contribuent en partie au renouvellement de la didactique des langues secondes en y intégrant le laboratoire. Cette renaissance, ce renouvellement ne sont d'ailleurs pas acquis. Comme l'écrivait Marcel Pérez dans le *Bulletin de l'ACLA*, 1981, «souplesse et diversification sont deux mots clés de ce courant nouveau. Il faudra donc tout faire pour éviter de retomber dans le monolithisme dogmatique d'antan.» (p. 51).

Autrement dit, la condition de cette renaissance, c'est d'en finir avec ce dogmatisme qui ne cesse pas de renaître de ses cendres. L'attitude, le *rôle* de l'enseignant sont donc au cœur de cette problématique. Comme le disait Janice Yalden au Colloque de l'ACLA l'an passé: «The teacher is to be no longer director, as in the teacher-centered model of second language teaching; nor is he the mere instrument of the expert who provides him with a method... He is monitor, counsellor, consultant, orchestrator, *animateur*, and – peer.»

L'autonomie de l'apprenant, clé de ce «courant nouveau», est donc largement l'affaire de notre attitude, à nous enseignants, en particulier dans notre pédagogie du laboratoire; pédagogie que je vois ouverte, tournée vers les besoins et à l'écoute des apprenants, nos partenaires, orientée finalement vers la découverte.

BIBLIOGRAPHIE

Abé, D., Carton, F.M., Cembalo, M., & Regent, O. Didactique et authentique: du document à la pédagogie. *Mélanges Pédagogiques*. Nancy: C. R. A. P. E. L., 1979.

Aubert, J-Ph., Taggart, G., & Rebuffot, J. The language laboratory. A personal experience and a discussion. *McGill Journal of Education*, 1981, *16* (1), 41-55.

Disick, R. *Individualizing language instruction*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovitch, 1975.

Duquette-Perrier, L. L'exploitation des documents authentiques. *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée* (ACLA), 1980, *2* (2), 129-138.

Holec, H. Prise en compte des besoins et apprentissage auto-dirigé. *Mélanges Pédagogiques*. Nancy: C. R. A. P. E. L., 1979.

Painchaud, G. L'apprentissage auto-dirigé: réalités et perspectives. *Bulletin de l'ACLA*, 1980, *2* (1), 39-48.

Papen, R. L'individualisation de l'enseignement des langues secondes: 10 ans de l'expérience américaine. *Bulletin de l'ACLA*, 1980, *2* (1), 15-37.

Paradis, M. L'apprenant: les caractéristiques de son apprentissage. *Bulletin de l'ACLA*, 1980, *2* (2), 19-31.

Pérez, M. L'approche communicative: quelques difficultés de mise en application. *Bulletin de l'ACLA*, 1981, *3* (1), 7-59.

Politzer, R. *Teaching French: An introduction to applied linguistics*. Boston: Ginn & Co., 1960.

Richterich, R. *Modèle pour la définition des besoins langagiers des adultes apprenant une langue vivante*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1972.

_____ L'antidéfinition des besoins languagiers comme pratique pédagogique. *Le Français dans le monde*, 1979, *19* (149), 54-58.

Yalden, J. The teacher's role: a new conception. *Bulletin de l'ACLA*, 1980, *2* (2), 32-41.

Jean-Philippe Aubert has 20 years of experience in teaching second languages in Europe, North Africa and Canada. He is presently teaching in the *Centre de Langue Française*, McGill University, in which he has been involved since its inception in 1970.